



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A influência das Condições Socioeconómicas das Famílias na Aprendizagem dos/as Alunos/as – Estudo de Caso**

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2021, Andreia Alexandra da Silva Pinto



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Andreia Alexandra da Silva Pinto

## **A influência das Condições Socioeconómicas das Famílias na Aprendizagem dos/as Alunos/as – Estudo de Caso**

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de  
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Ana Paula Ramos Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Marida de Fátima Fernandes das Neves

Março, 2021

## Agradecimentos

A todas as crianças com quem tive a oportunidade de crescer enquanto pessoa e profissional. Obrigada por todas as lições e por todas as brincadeiras que me despertaram sempre um sorriso.

Aos meus pais e família, por todo o apoio. Obrigada por terem sempre acreditado em mim e nas minhas capacidades. Obrigada por terem proporcionado a concretização deste sonho, sem vocês nada teria sido possível.

Ao meu paizinho do coração, por toda a ajuda, carinho e apoio incansável.

À minha madrinha, o meu ombro amigo. Obrigada por todos os momentos felizes e tristes e por todos os desabafos.

Às minhas colegas, por toda a partilha de conhecimentos e interajuda.

À minha Ana, obrigada por seres uma alegria, ajuda e por todo o encorajamento.

Ao Pedro, o meu namorado e mais que tudo. Agradeço por todo o amor e paciência. Por todas as palavras bonitas e por ter acreditado tanto em mim quando nem eu própria o fazia. Obrigada por tudo.

À Professora Doutora Maria de Fátima Neves, orientadora deste relatório, agradeço por todo o incentivo, ensinamentos e disponibilidade que sempre demonstrou.

À professora cooperante agradeço por toda a ajuda, carinho e empenho. Agradeço por nunca me ter deixado desistir e pelas palavras de incentivo que nos momentos mais difíceis me trouxeram algum conforto.

A todos os que de uma maneira ou de outra passaram pelo meu caminho ao longo desta jornada, muito obrigada.



## **A influência das Condições Socioeconómicas das Famílias na Aprendizagem dos/as Alunos/as – Estudo de Caso**

**Resumo:** O presente trabalho aborda a problemática sobre a influência das condições socioeconómicas das famílias na aprendizagem dos/as alunos/as. Para tal, procedeu-se à realização de um questionário via *google forms* de modo a obter algumas informações das famílias que nos permitissem situar cada uma delas num determinado nível socioeconómico. Posteriormente, fez-se a análise dos resultados académicos de cada aluno/a, em cada período do ano letivo. Por fim, identificaram-se semelhanças e diferenças entre os resultados académicos e o nível socioeconómico de cada aluno/a.

Trata-se de um Estudo de Caso realizado numa turma de 20 alunos/as do 2.º ano de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, é de notar que, para efeitos deste estudo, são apenas consideradas 16 crianças (9 rapazes e 7 raparigas), uma vez que as restantes não fruem dos mesmos parâmetros de avaliação devido a terem necessidades educativas especiais, nomeadamente síndrome de Pitt Hopkins e Perturbação do Espectro do Autismo.

No final, procedeu-se à análise dos dados obtidos e correlacionou-se não só o Nível Socioeconómico dos/as alunos/as com o seu aproveitamento escolar, mas também as habilitações literárias dos pais com o aproveitamento escolar dos/as seus/suas educandos/as. Por fim, tiraram-se algumas conclusões procurando responder à questão problema deste trabalho.

**Palavras-chave:** Nível Socioeconómico; aproveitamento escolar; habilitações literárias.

### **The influence of the socioeconomic conditions of the families in the student learning**

**Abstract:** The present work intends to respond to the question enunciated by the title of this report – (what the relationship between) the socioeconomic conditions of the families and children’s learning. To this end, a questionnaire was carried out via Google Forms to obtain some basic information about the families that would allow us to adapt each one to a socioeconomic level. Subsequently, the academic results of each student were analyzed. Finally, we tried to understand if there were similarities and differences between the academic results and the socioeconomic level of each student.

This case study was carried out with a group of 20 students from the 2<sup>nd</sup> year of primary school. However, it should be noted that, for the purposes of this study, only 16 children (9 boys and 7 girls) are considered, since the rest do not enjoy the same assessment parameters due to their special educational needs, namely Pitt Hopkins syndrome and Autism Spectrum Disorder.

In the end, the data obtained was analyzed and correlated not only the student’s socioeconomic level with their academic achievement, but also the parent’s educational qualifications with the educational achievement of their students. Finally, conclusions were drawn by answering the question of this work.

**Keywords:** Socioeconomic level; school achievement; literary abilities.

# Índice

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
<b>1. O conceito de (In)sucesso Escolar .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Teorias e Fatores Explicativos do (In)sucesso Escolar .....</b>	<b>9</b>
a. Teoria dos Dotes Individuais .....	9
b. Teoria do <i>Handicap</i> Sociocultural .....	9
c. Teoria Socioinstitucional .....	10
d. Fatores Sociofamiliares/Socioeconómicos.....	11
<b>3. Políticas Educativas e o (In)sucesso Escolar em Portugal.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1. O Sucesso e o Insucesso Escolar em Portugal .....</b>	<b>19</b>
<b>4. Ensino a Distância .....</b>	<b>22</b>
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	25
<b>1. Contextualização do Estudo .....</b>	<b>27</b>
1.1. Caraterização da Instituição .....	27
1.2. Caraterização do Grupo.....	28
<b>2. A Problemática – pertinência do estudo e objetivos .....</b>	<b>29</b>
<b>3. Metodologia.....</b>	<b>30</b>
3.1. A Natureza do Estudo.....	30
<b>4. Amostra.....</b>	<b>31</b>
4.1. Os pais, as mães e os/as alunos/as .....	31
<b>5. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados .....</b>	<b>31</b>
5.1. Inquérito por Questionário .....	31
5.2. Fontes Documentais.....	32
<b>6. Instrumentos e Técnicas de Análise de Dados .....</b>	<b>34</b>
6.1. Análise Estatística .....	34
6.2. Análise do Conteúdo .....	34
<b>7. Apresentação e Discussão dos Dados .....</b>	<b>35</b>
<b>8. Análise dos Resultados .....</b>	<b>41</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	48
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	52
APÊNDICES .....	54



## **SIGLAS e ACRÓNIMOS**

NSE – Nível Socioeconómico

PA – Perfil dos Alunos

AE – Aprendizagens Essenciais

APPACDM – Associação Portuguesa dos Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CEB – Ciclo Do Ensino Básico

EB – Escola Básica

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

SASUC – Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra

QI – Quociente de Inteligência

E@D – Ensino a Distância

ASE – Ação Social Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

## Lista de Figuras

Figura 1 - Evolução anual das taxas de retenção e desistência (em %) por ciclo de escolaridade de 1996/97 a 2009/10 .....	19
Figura 2 - Evolução anual das taxas de retenção e desistência (em %) por ciclo de escolaridade de 2010 a 2019. ....	21
Figura 3 - Habilitações literárias do pai dos/as alunos/as pertencentes à amostra. ....	36
Figura 4 Habilitações literárias da mãe dos/as alunos/as pertencentes à amostra. ....	37

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos/as alunos/as em função do Escalão da ASE. ....	35
Tabela 2 - Distribuição dos/as alunos/as em função da freguesia de residência. ....	35
Tabela 3 - Habilitações literárias do pai dos/as alunos/as pertencentes à amostra. ....	36
Tabela 4 - Habilitações literárias da mãe dos/as alunos/as pertencentes à amostra. ....	37
Tabela 5 - Nível Socioeconómico das Famílias.....	37
Tabela 6 - Classificações do 1.º Período por disciplina. ....	38
Tabela 7 - Classificações do 2.º Período por disciplina. ....	39
Tabela 8 - Classificações do 3.º Período por disciplina. ....	40
Tabela 9 - Os alunos e alunas e o seu NSE e médias dos resultados por período. ....	41
Tabela 10 - Os alunos e alunas e a formação dos progenitores e médias dos resultados por período.....	42



## **INTRODUÇÃO**



Nos dias de hoje, a problemática do insucesso escolar assume uma relevância cada vez maior, tanto no seio escolar, como nos seios familiares e comunidade envolvente. Dada a relevância que o sucesso escolar tem para a vida futura, tanto profissional como pessoal, o desempenho das crianças na escola tem vindo a merecer uma enorme atenção, não só no nosso país como fora dele, sendo, por isso, alvo de estudos e reflexões em diversas áreas.

Este relatório está centrado no insucesso escolar, o qual, como sabemos, é causado por uma quantidade considerável de fatores, desde o/a aluno/a em si mesmo/a até à própria escola. Um dos fatores que, frequentemente, se considera crucial para o sucesso escolar é o impacto que o nível socioeconómico das famílias tem na aprendizagem das crianças. Na verdade, a escola deverá ser, não só um espaço de aprendizagem, como também um espaço onde se deve procurar esbater as desigualdades socioeconómicas, de modo a promover o sucesso de todos/as os/as alunos/as, sem distinção.

No presente relatório apresenta-se um estudo de caso que envolveu 16 alunos/as, de uma escola pública do 1º CEB situada na cidade de Coimbra. O seu principal objetivo foi perceber se o nível socioeconómico das famílias tem, ou não, impacto na aprendizagem e sucesso escolar das crianças e de que modo se relacionam.

Com o intuito de perceber esta correlação, foram recolhidos dados, através de um questionário lançado aos agregados familiares dos/as alunos/as, sobre o nível socioeconómico dos pais e mães, evidenciando indicadores, como, por exemplo, as habilitações literárias, zonas de residência, idade, profissões, entre outros. Posteriormente, a partir da abordagem de Saavedra, chegou-se à classificação e organização dos agregados familiares por Níveis Socioeconómicos e, comparando estes com os resultados escolares de cada aluno e aluna, tiraram-se ilações.

Assim sendo, neste relatório, primeiramente, faz-se uma revisão teórica dos conceitos e fatores, bem como da evolução das políticas educativas em relação ao combate ao insucesso escolar e das medidas que oferecem, aos alunos e alunas, iguais oportunidades de estudo. É, ainda, abordada a temática do Ensino a Distância, uma vez que, durante a recolha de dados para este relatório, em virtude da atual situação epidemiológica, partiu-se para um modelo de ensino a distância, tendo as aulas passado a ser dadas via *Zoom*,

tornando-se, por isso, interessante perceber em que medida este fator pode influenciar os resultados escolares.

Na segunda parte do trabalho, é apresentado o modelo de análise, os objetivos, a natureza do estudo e a metodologia de recolha e análise dos dados. Posteriormente, são apresentados os resultados e, por fim, discutidos. Por último, são expressas as conclusões que se retiraram deste estudo. Por fim, enunciam-se as referências bibliográficas utilizadas, bem como a legislação consultada.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## 1. O conceito de (In)sucesso Escolar

Cada vez mais, na nossa sociedade, se verifica que o (in)sucesso escolar das crianças é uma grande preocupação, não só dos pais, como também dos familiares, professores, profissionais da educação, decisores políticos e comunidade envolvente. Deste modo, em sites, revistas e livros e, também, em conversas de café, é abordado este tema e dão-se opiniões e sugestões de como os/as alunos/as podem obter um melhor aproveitamento escolar (Martinho, 2007).

A grande questão que importa fazer é: o que é realmente o sucesso e o insucesso escolar? Segundo Mendonça (2006) “a palavra insucesso vem do latim *insucessu(m)*, o que significa *Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava*” enquanto que, sucesso “advém do latim *sucessu(m)*, o qual assume, entre outros, os seguintes significados *bom êxito, conclusão*” (p. 108).

Vendo desta perspetiva, podemos dizer que crianças que obtêm bons resultados escolares, que se empenham em atividades e que mostram interesse em aprender e saber mais, têm sucesso escolar. Já as crianças que tenham dificuldades em aprender, que estejam mal-adaptadas no meio escolar que frequentam, que não mostrem tanto interesse e vontade em aprender e, sobretudo que tenham resultados escolares considerados insatisfatórios, registam insucesso escolar.

Já no contexto português, o insucesso escolar foi definido por Eurydice (1995) como “a incapacidade dos estudantes em alcançar os objetivos definidos de modo geral pelos ciclos de ensino. Os indicadores utilizados são sobretudo as taxas de retenção, de abandono e de reprovação nos exames” (p. 47).

Benavente & Correia (1980), afirmam que o insucesso escolar reflete um problema central e constante da instituição escolar, desde a escola primária até à Universidade. É, pois, um “problema complexo e multifacetado” (p. 8) e que apesar de já ter sido alvo de vários estudos, continua a dar que falar e a ter abordagens diversas. As mesmas autoras dizem ainda que o insucesso tem um carácter “massivo e constante” (*idem*, p. 8). Massivo porque afeta diferentes massas – crianças; meios sociais; e funcionamento da instituição escolar – e constante porque atinge vários níveis de ensino. Para além disso, é um fenómeno

“precoce, porque aparece de forma intensa nos primeiros anos de escolaridade” (p. 9). Como é uma realidade que tem maior incidência nos/as alunos/as que vêm de meios operários, urbanos e rurais, o insucesso escolar é um fenómeno “socialmente seletivo”. E, por fim, é um fenómeno “cumulativo, porque não tem o carácter de acontecimento isolado na vida do aluno” (*idem*, p. 9), isto é, um/uma aluno/a que reprova e é obrigado/a a repetir o ano, tem maior probabilidade de que este acontecimento se volte a repetir.

Diferentes teorias sobre este tema são postas em cima da mesa e, praticamente, todas elas nos dizem que o insucesso escolar, não só traz consequências para o/a aluno/a como também, futuramente, para a sociedade que o envolve. Ullastres (2003), sendo desta mesma opinião, vai mais longe e afirma que os/as jovens que abandonam prematuramente o sistema educativo, ou que não alcançam as habilitações mínimas necessárias, têm uma menor confiança sobre onde poderão chegar profissionalmente e uma baixa motivação para aderir a programas de formação. Para além disso, terão dificuldade em adaptar-se a exigências laborais crescentes, aumentando o risco de marginalização social e económica.

## 2. Teorias e Fatores Explicativos do (In)sucesso Escolar

### a. Teoria dos Dotes Individuais

Benavente (1989) realça duas teorias que tentaram explicar o que é o insucesso escolar – a teoria dos dotes individuais e o *handicap* sociocultural. A primeira baseava o insucesso escolar com base em explicações psicológicas. Benavente & Correia (1980) dizem que a teoria dos dotes individuais (muito presente até ao final dos anos 60) tem a ver com a “inteligência e capacidade de cada aluno” (p. 10), ou seja, o seu Q.I. É uma teoria centrada no próprio indivíduo afastando, assim, a ideia de culpabilidade da escola pelo insucesso do aluno. Esta ideia dos “dotes” individuais ainda está, atualmente, muito enraizada no senso comum das pessoas, visto que se acredita que a predisposição e capacidades cognitivas de uma criança para aprender é algo inato (Figueiredo, 2011).

Para além disso, atribuem-se certos fatores pessoais ao (in)sucesso escolar dos/as alunos/as. Segundo Almeida, et al. (2005), a motivação, as capacidades, atitudes em relação à escola e as aprendizagens vão interferir no desempenho escolar. Isto é, a forma como cada aluno/a se posiciona face ao ensino de forma geral, vai influenciar a sua prestação.

Resumindo, segundo esta teoria, cada um é responsável pelo seu próprio (in)sucesso escolar. Assim, se uma criança apresentar dislexia, disgrafia, ou qualquer outro tipo do que agora chamamos necessidades educativas especiais, está-se perante um problema individual que apenas diz respeito a cada aluno/a.

### b. Teoria do *Handicap* Sociocultural

A teoria do *Handicap* Sociocultural (Benavente, 1989), mais presente entre os anos 60 e 70, diz que o “sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural que dispõe à entrada na escola” (p. 16). Graças a esta teoria, começaram a ser desenvolvidas práticas educativas diversificadas, para as crianças de estratos sociais mais baixos, dando origem à “educação compensatória” (Benavente & Correia, 1980, p. 13). Com esta teoria começou a perceber-se que a bagagem cultural que cada aluno/a traz consigo para a escola é determinada pelo meio social onde vive,

mostrando, assim, o resultado das desigualdades sociais que existem. Ou seja, crianças provenientes de meios sociais mais desfavorecidos dispõem de uma bagagem cultural mais pobre e, por oposição, crianças de meios sociais mais favorecidos dispõem de uma bagagem cultural mais rica, levando a disparidades em termos de resultados e aproveitamento.

Um exemplo disso verifica-se ao nível da linguagem. Na sua dissertação de mestrado Silva (2004) admite que crianças, que têm uma pobre herança social e cultural, não desenvolvem uma linguagem “compatível com a que é promovida na escola e, consequentemente, todo um conjunto de experiências que poderão levar ao sucesso escolar” (p. 21). No entanto, é importante que o/a professor/a se adeque aos diferentes tipos de linguagens ao invés de tentar alterar as mesmas. Este tipo de atuação favorece uma maior integração de todas as crianças na escola, estimulando um bom equilíbrio do processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, leva os/as alunos/as ao sucesso escolar.

De um modo geral,

esta teoria deixa de culpar apenas os filhos para culpar também os pais que, não tendo meios para lhes assegurar condições favoráveis a uma educação adequada, os colocam numa situação de desigualdade perante os colegas de um meio social mais favorecido (Silva, 2004, p. 23).

### **c. Teoria Socioinstitucional**

Por sua vez, a teoria socioinstitucional destaca o papel da escola, enquanto instituição, para o insucesso escolar do/a aluno/a. Nesta teoria pressupõe-se que a escola seja capaz de atender à diversidade e diferenciação pedagógica necessárias para atingir o sucesso escolar coletivo.

A partir da análise do que é dito por Benavente (1989) conseguimos perceber que, quando a teoria do *handicap* sociocultural começou a perder influência, a escola começou a adaptar-se de modo a atender aos diferentes tipos de aluno/a que nela entravam. Assim, foram feitas alterações ao nível de conteúdos, estruturas e práticas, pelo que a autora pretende reforçar que a teoria socioinstitucional põe em evidência o caráter ativo da escola na produção do sucesso e do insucesso escolar.

Deste modo, o choque entre as origens de um/a aluno/a, ou seja, o seu background, e os métodos escolares que provocavam o insucesso escolar, são única e exclusivamente culpa da instituição. A esta situação Fernandes (1991) deu o nome de “problema de aprendizagem reativa” (p. 197). No fundo, a teoria socioinstitucional não culpabiliza determinada escola pelo insucesso escolar, mas sim o carácter administrativo e pedagógico que lhe está subjacente.

#### **d. Fatores Sociofamiliares/Socioeconómicos**

A correlação positiva, entre as origens dos/as alunos/as e o seu (in)sucesso escolar, tem sido provada ao longo dos tempos, em vários trabalhos realizados em diferentes países do mundo, para além de Portugal. Deste modo, tem-se vindo a verificar que os grupos étnicos são quem regista uma maior taxa de insucesso, sendo que a grande maioria não chega a cumprir a escolaridade obrigatória (Martins & Cabrita, 1991). A distância geográfica a que vivem da escola, bem como o facto de habitarem em zonas degradadas e com poucas condições, são dois fatores que em muito colocam em evidência o facto acima mencionado. Martins & Cabrita (1991) evidenciam outros fatores que proporcionam o insucesso escolar das crianças como, por exemplo, as diferentes formas de satisfazer necessidades básicas, ou seja, a forma de vestir, o que comem às refeições e até a forma como veem o espaço e conforto que podem adquirir; ainda o acesso diferenciado à cultura, sendo este um fator importante para a aquisição de conhecimentos, o alargamento de sonhos e projetos de vida e até de objetivos; o facto de serem famílias com poucos recursos, o que leva a que seja sempre necessário mais um elemento da família a ganhar dinheiro para a casa e, assim, contribuir para o aumento da qualidade de vida (isto tem relação com o abandono escolar, visto que as crianças/jovens são forçados a sair da escola para irem trabalhar); e por fim, a incapacidade das famílias em financiar materiais e suportes para o estudo, como livros, material escolar, transportes, roupa adequada. Todos estes fatores juntos são, evidentemente, obstáculos ao normal funcionamento da aprendizagem e conduzem, consequentemente, ao insucesso escolar.

“O nível socioeconómico das famílias, em particular o nível socioeconómico da mãe, é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos” (Azevedo, 2011, p. 3 citando Marchesi et al., 2003 e Murrillo e Román, 2011). Apesar desta afirmação, o “efeito escola”, referido no Relatório Coleman de 1965 (citado por Azevedo, 2011, p.4), indica-nos

que, em alguns casos, os/as alunos/as oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos conseguem obter um bom aproveitamento escolar se as escolas o promoverem e tiverem estratégias para tal.

O nível socioeconómico da mãe é um fator decisivo para o sucesso ou insucesso escolar dos/as alunos/as, uma vez que, na grande maioria dos casos, a mãe é a figura de referência e a primeira cuidadora da criança, pelo que tem uma maior influência nos resultados escolares. A mãe é, igualmente, quase sempre a encarregada de educação do/a aluno/a. Para além disso, em caso de divórcio, também em grande parte dos casos, é a mãe que fica com a guarda da criança e, deste modo, acaba por ser o pilar escolar e económico da família. De facto, o número de famílias monoparentais em 2019, segundo PORDATA (2020), onde a progenitora é a mãe ronda os 391.568 e, por oposição, o número de famílias monoparentais onde o progenitor é o pai, ronda os 67.776.

Heyneman (1986) indica, ainda, que a escola tem um papel tão importante no aproveitamento escolar e aprendizagem dos/as alunos/as como a influência da família. Crahay (2000) corrobora esta ideia afirmando que, de facto, a escola tanto pode favorecer o sucesso escolar dos/as alunos/as como aprofundar o seu insucesso. Isto porque, como sabemos, atualmente, é possível adequar as práticas e estratégias de ensino aos/as alunos/as que se tem à frente, privilegiando uma pedagogia diferenciada e centrada no/a aluno/a real, não no/a aluno/a ideal. Deste modo, através destas estratégias e percursos alternativos, existe a possibilidade de colmatar deficiências e dificuldades trazidas por estes/as alunos/as procedentes de meios socioeconómicos considerados mais desfavorecidos.

Num dos seus diversos estudos, Saavedra (2001) apontou, tendo em conta a profissão do pai e da mãe, bem como as respetivas habilitações académicas, quatro níveis socioeconómicos:

NSE 1: profissões não especializadas e nível académico correspondente ao 2º CEB; NSE 2: profissões especializadas e nível académico até ao 9º ano; NSE 3: profissões do domínio dos serviços, empresários e comerciantes com nível académico entre o 4º e 12º ano; NSE 4: todas as profissões de formação académica superior (p.70).

Estes níveis, numa fase posterior deste relatório, servirão para análise e discussão dos dados.



### **3. Políticas Educativas e o (In)sucesso Escolar em Portugal**

Torna-se importante estudar, mostrar e descrever a evolução do ensino básico, em Portugal, bem como a evolução da sua organização e até como procederam os avanços na escolaridade obrigatória, dado que, para compreender o tipo de ensino que temos hoje, é necessário compreender aspetos ligados às reformas educativas que se foram sucedendo e que fizeram do ensino português aquilo que é atualmente.

Nos anos 60, é sabido que a educação era reflexo do regime político da época. Em comparação com outros países da Europa, Portugal tinha um baixo índice de escolaridade, até porque, de certo modo, não era prioritário ter cidadãos informados e escolarizados. É de salientar que as diferenças, entre o nosso país e outros, notavam-se não só ao nível da educação como também no plano económico. Assim, nos primeiros anos da década de 60, a tentativa de recuperar a economia era dificultada pelo nível de escolarização muito baixo da população portuguesa: taxa de alfabetização dos adultos rondava os 62% e apenas 4% da população entre 20 e 24 anos estava inscrita no ensino superior (Pinto, 1995).

Mas, a partir de então, passou a ser imperiosa a necessidade de aumentar a escolaridade obrigatória. Em 1964, pela mão do ministro Galvão Teles, a escolaridade obrigatória passou de quatro para seis anos. Com efeito, pelo Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de julho de 1964, a escolaridade obrigatória passou a ter 6 anos (4+2) construída a partir do ciclo complementar do ensino primário, as 5.ª e 6.ª classes (Pinto, 1995). De referir que o alargamento da escolaridade de 4 para 6 classes, com carácter obrigatório para os dois sexos, que entrou em vigor a partir do ano letivo de 1964-65, estabeleceu, também, o fim da escolaridade obrigatória dos 12 para 14 anos (Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de julho de 1964).

Posteriormente, a pasta da educação passou para as mãos do Professor Veiga Simão, o qual pretendia fazer uma grande reforma no sistema educativo português, pelo que, nesta altura, deu-se uma expansão da frequência escolar, em todos os ciclos (Pinto, 1995). Em 1973, Veiga Simão pretendia aumentar a escolaridade obrigatória para oito anos, passando a ter a designação de ensino básico obrigatório, constituído pelo ensino primário de 4 anos e ensino preparatório de 4 anos (4 + 4), com início aos 6 anos de idade. No entanto, esta reforma não chegou a concretizar-se.

Com a revolução de abril de 1974 e a instituição da democracia, a escolaridade obrigatória deixou de ser a mesma e, em 1975, uniu-se o correspondente ao 7º, 8º e 9º ano num ciclo. No entanto, estes não se tornaram obrigatórios. Só, em 1986, com a Reforma do Sistema Educativo, é que a escolaridade obrigatória passou a ser de 9 anos – ensino básico-universal, obrigatório e gratuito. Foi, então, que se percebeu a necessidade de reformar o sistema educativo e dar aos/às alunos/as apoio, complementos educativos (reconheceu-se a existência de alunos/as com necessidades escolares específicas), apoio psicológico, entre muitos outros (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei nº46/86, de 14 de outubro).

Com a implementação desta Lei de Bases do Sistema Educativo destacou-se a criação do PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), que pretendia, como o nome indica, combater o insucesso escolar. Este programa destacou grande parte das suas medidas para o 1º CEB. Também com algum impacto nas taxas de retenção e desistência, destaca-se ainda o Despacho n.º 162/ME/91, posteriormente substituído pelo Despacho Normativo nº98/92, que instituiu a proibição de os/as alunos/as serem retidos no 1º ano de escolaridade, bem como a “excecionalidade da retenção nos anos intermédios dos ciclos de escolaridade do ensino básico e a obrigatoriedade de planos de recuperação e acompanhamento para os alunos retidos e em risco de retenção” (Lemos, 2013, p. 163). Importante referir que, nos anos 90, estas medidas foram descartadas e só voltaram a ser recuperadas no ano de 2005.

Segundo Cró (2013, p. 19), com a Lei de Bases de 1986 começou “toda uma reforma no sistema educativo, com incidência na avaliação das aprendizagens, nas adaptações curriculares, na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, na formação de professores (...)” entre outros, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos/as alunos/as.

Esta mesma lei consignou, ainda, uma nova organização do sistema educativo passando a incluir a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Mais tarde, a atualização da lei, em 1997, permitiu dar dados passos significativos em alguns dos problemas estruturais do sistema educativo, nomeadamente na formação de professores, de modo a ultrapassar alguns atrasos e deficiências que existiam desde o século XIX (Lei nº115/97, 19 de setembro).

Nos dias de hoje, a escolaridade obrigatória estende-se aos 18 anos de idade, o que normalmente confere ao/à aluno/a o 12º ano de escolaridade, ainda que os/as alunos/as possam terminar o 12º ano antes de fazer os 18 anos. Apesar de tudo isto, a problemática do insucesso escolar continua a ser uma realidade do nosso país, que os governos, ao longo dos anos, têm tentado diminuir através da publicação de diferentes medidas legislativas.

Em 2006, a publicação do despacho normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006, estabeleceu a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico. Este diploma aprova a reorganização curricular do ensino básico, sendo salientada a necessidade de serem implementados percursos curriculares diversificados. Estes novos percursos têm de ser ajustados às necessidades dos/as alunos/as, de modo a garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória e, assim, combater a exclusão, sendo aplicados a alunos/as até aos 15 anos de idade, que cumpram algumas condições, como por exemplo: ocorrência de insucesso escolar repetido; forte desmotivação perante a escola; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar, entre outros.

No ano letivo 2005/06, foi criado para o 3º CEB, o projeto Escola Móvel que visava um tipo de ensino a distância, fazendo com que filhos/as de pais com profissões itinerantes, não tivessem de abandonar os estudos e/ou de ter um mau percurso escolar. Posteriormente, este projeto foi alargado de modo a abranger alunos/as com mais de 15 anos e mães adolescentes inseridas na instituição Ajuda-de-Mãe. Com a publicação da portaria n.º 835/2009, de 31 de julho, a Escola Móvel foi enquadrada legalmente, consistindo assim num projeto que:

ministra os ensinos básico e secundário, em regime de ensino a distância (e-learning e b-learning), através de um projeto educativo diferenciado, que tem como referência os planos curriculares e os programas dos ensinos básico e secundário em vigor no sistema educativo português (portaria n.º 835/2009, art. 2.º).

Em 2010, o Ministério da Educação lançou o Programa Mais Sucesso Escolar, pelo Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro. O principal objetivo do programa era apoiar o desenvolvimento de projetos de escola, de modo a melhorar os resultados escolares no ensino básico. Consequentemente, isto permitiria reduzir as taxas de retenção e elevar a qualidade e nível de sucesso dos/as alunos/as (Cró, 2013). Efetivamente, o projeto

promovia “(...) a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico, salientam-se os princípios de trabalho colaborativo e da interação com centros de investigação e universidade (...)” (Despacho n.º 100/2010, 5 de janeiro, p.140).

Já em 2012, a lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, aprovou um estatuto que estabelece os direitos e deveres dos/as alunos/as (básico e secundário) e “o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação” (lei n.º 51/2012). Fez-se notar que todas as pessoas que estão ao redor das crianças, são os seus agentes sociais e educativos, tendo assim um forte impacto no seu futuro. Os grandes objetivos desta lei, que revogou a lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, são a promoção do mérito, disciplina, a assiduidade, a responsabilidade, a integração de todos/as os/as alunos/as na comunidade educativa e na escola, cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar, entre muitos outros.

Também em 2012, o decreto-lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro, dotou os estabelecimentos de ensino de autonomia pedagógica e organizativa com o “desiderato da melhoria da qualidade do serviço público de educação e, conseqüentemente, do sucesso escolar dos alunos” (decreto-lei n.º 266-F/2012).

Em 2013, o decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, estabeleceu novas matrizes que visavam a integração nos currículos de componentes que fortaleciam o desempenho dos/as alunos/as e que proporcionavam um maior fortalecimento das suas capacidades, permitindo que a escola fosse ao encontro dos seus interesses e capacidades, motivando-os na sua frequência.

Foram, ainda, publicados inúmeros despachos, dos quais se destaca a homologação das Metas Curriculares das diferentes disciplinas, permitindo que escolas e professores/as tenham um guia sobre o qual devem assentar as suas práticas de ensino. Em 2017, o despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, definiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Este documento é importante uma vez que constitui uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484).

Em 2018, o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabeleceu os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um/uma dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Em consonância com o PA foram publicadas as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que consistem num conjunto de conhecimentos indispensáveis a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos/as alunos/as:

As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734).

Parece, então, estar a caminhar-se para uma escola que não representa apenas um lugar de aprendizagem estanque “engavetada”, mas sim um local onde se podem aprender os conteúdos de forma interdisciplinar, integrada e inovadora, com alunos/as e professores/as efetivamente motivados/as.

### 3.1. O Sucesso e o Insucesso Escolar em Portugal

Tanto os níveis de sucesso como de insucesso escolar são úteis para verificar se determinada política educativa está, ou não, a ser efetiva. Com esses dados, é possível repensar e adequar as políticas públicas de educação dos sistemas escolares de cada país. Ao fazer pesquisa sobre as políticas educativas, decretos-lei e despachos sobre reformas educativas e a evolução da educação no nosso país, percebemos que não existem muitos registos estatísticos sobre o sucesso e insucesso escolar, pelo menos até 1995. Deste modo, os que existem são, sobretudo, registos dispersos e estimativas, pelo que será a partir desse ano que incidirá a análise aqui feita.

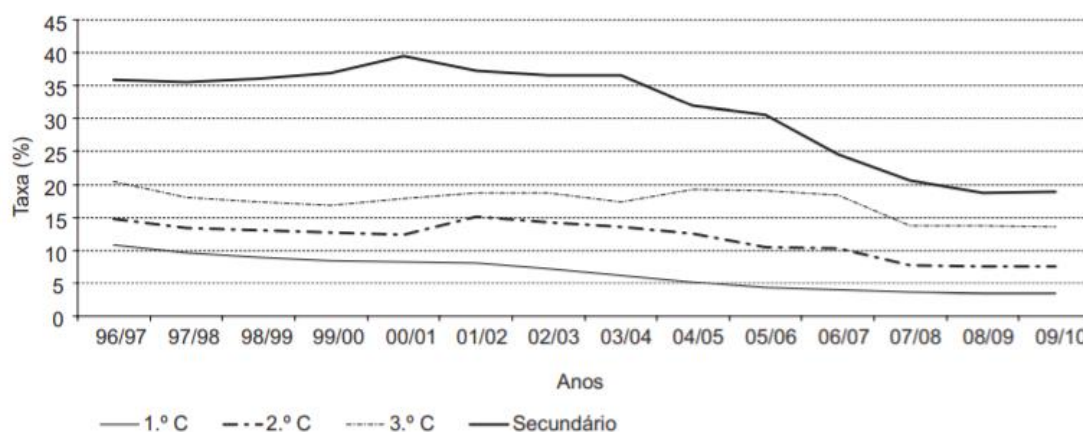


Figura 1 - Evolução anual das taxas de retenção e desistência (em %) por ciclo de escolaridade de 1996/97 a 2009/10

FONTE: GEPE-INE e Pordata.

Se analisarmos a Figura 1 que representa as taxas de retenção e desistência por ciclo de escolaridade, entre os anos letivos de 1996/97 e 2009/10, podemos perceber que houve a partir de 1996 uma descida gradual em todos os ciclos. No entanto, verifica-se que existe um padrão de comportamento no caso do 1.º CEB, ou seja, o insucesso escolar mantém-se sempre a descer. Enquanto no caso do 3.º CEB, este comportamento é mais irregular, uma vez que se registam subidas e descidas nas taxas de retenção e desistência. Já no caso do ensino secundário, denota-se uma subida no insucesso escolar em meados da década de 90 devido à reintrodução dos exames finais. Posteriormente, a sua redução tem a ver com, segundo Lemos (2013, p. 162), “a introdução e alargamento de novas vias de ensino, como os cursos profissionais nas escolas públicas”.

Através da Figura 1 verifica-se que, em Portugal, o insucesso escolar viu-se reduzido para metade a partir do ano de 1996, que foi precisamente quando começaram a existir registos sistemáticos destes valores.

Segundo Lemos (2013), as retenções entre ciclos, há algumas décadas, estavam sujeitas a um critério de seletividade muito elevado. Para além disso, existiam muitas deficiências a nível económico e social nas famílias. Deste modo, os lugares disponíveis no ciclo seguinte eram muito reduzidos pelo que havia a necessidade de reter os/as alunos/as mais um ano no ciclo anterior. Ou seja, como as vagas existentes eram poucas, alguns/umas alunos/as eram selecionados/as para passar ao ciclo de estudos seguintes, enquanto outros/as eram retidos/as e teriam de repetir o ano até terem vaga no ano seguinte. Isto leva-nos a crer que só acediam ao ciclo de estudos seguinte os/as alunos/as mais bem preparados/as (a nível sociocultural, como escolar). Tendo em conta o que foi analisado no ponto 3 (Políticas Educativas e o (In)sucesso Escolar em Portugal) deste relatório, podemos dizer que o facto de em 1964 (Decreto-Lei nº 45 810) e 1986 (Lei nº46/86) se ter aumentado a escolaridade obrigatória para 6 e 9 anos, respetivamente, fez com que houvesse uma alteração significativa nas taxas de retenção e insucesso escolar, sendo estas altas. Apesar disso, estas taxas vão descendo gradualmente, o que prova que o tal efeito de seletividade anteriormente referido “passa a ter lugar durante a frequência do novo ciclo de escolaridade, agora obrigatório, em vez de ter lugar no acesso ao mesmo” (Lemos, 2013, p. 165).

Para analisar dados mais recentes sobre a evolução anual das taxas de retenção e desistência criou-se a Figura 2 a partir de dados obtidos no PORDATA.

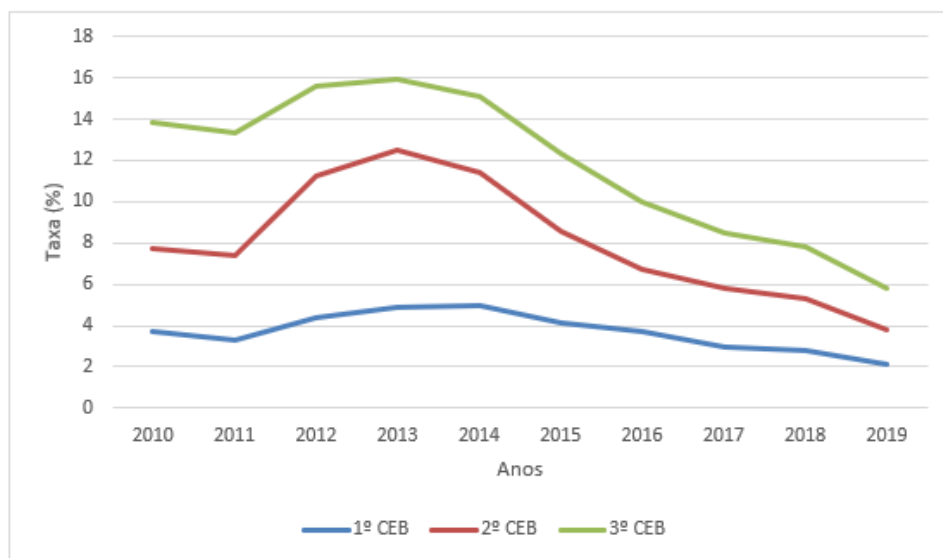


Figura 2 - Evolução anual das taxas de retenção e desistência (em %) por ciclo de escolaridade de 2010 a 2019.

FONTE: PORDATA

Como podemos observar, até 2011 as taxas de retenção e desistência nos três ciclos de estudos vinha com uma tendência a reduzir. A partir deste ano, todas subiram consideravelmente, atingindo o seu pico em 2014 e voltando a descer a partir desse ano. Apesar de esta taxa ter vindo a baixar, segundo os dados reunidos no PISA 2018 (OCDE, 2020), em 2018 a percentagem de alunos que já foram retidos pelo menos uma vez foi elevada (27%).

Ainda assim, segundo os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, as taxas de retenção estão em queda em todos os anos de escolaridade, continuando a registar-se esta tendência no último ano letivo do qual existem dados disponíveis, 2018/2019. Segundo a Figura 2, é no ensino secundário que mais alunos são retidos, mas também é neste ciclo de estudos que as quedas nas taxas de retenção descem de forma sistemática para quase metade. No 1º CEB os valores são quase residuais (2%).



## 4. Ensino a Distância

Com o aparecimento da pandemia Covid-19 e a impossibilidade de manter o ensino presencial nas salas de aula, o ensino português teve de se reconfigurar e adaptar a uma nova realidade. A partir de meados de março, todos os alunos passaram a viver o ensino a distância (E@D). Segundo a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro:

O E@D é uma modalidade de ensino que se constitui como uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, alicerçada na integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação.

Para além disto, a Portaria n.º 359/2019,

procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência.

Para Preti (1996, citado por Rurato & Gouveia, 2004), o E@D deve “ser compreendido como uma forma de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento, ou seja, o conhecimento deve estar disponível para quem se dispuser a conhecê-lo, independentemente do lugar, do tempo e das rígidas estruturas formais de ensino” (p. 86).

Para ajudar as escolas, nesta fase de confinamento e Ensino a Distância, o Ministério da Educação criou um Roteiro de E@D, para que estas se pudessem orientar e reestruturar. Este Roteiro denominado de “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, consiste “num conjunto de linhas de orientação para as escolas” (Ministério da Educação, 2020 b). No entanto, cada escola teve de o adaptar à sua realidade e necessidades, bem como à sua comunidade escolar.

Esta nova realidade de E@D veio obrigar a que se repensasse a organização e gestão das instituições e, ainda, o modo de lecionação das aulas. Para isso, os/as docentes tinham de fazer com que os/as alunos/as aprendessem a partir de casa, não esquecendo que deveriam acolher, potencializar a socialização e ensinar crianças com variadas expectativas, ou seja, tentar manter ao máximo o tipo de experiências que a escola presencial lhes traz,

mas à distância. Sendo de salientar, ainda, uma procura constante de soluções que permitissem dar lugar a todas as diferenças pessoais, étnicas, culturais e sociais, assegurando o desenvolvimento integral do/a aluno/a.

Também a UNESCO lançou um conjunto de recomendações para responder ao desafio imposto pelo E@D. De entre estas recomendações destacam-se: “assegurar o carácter inclusivo dos programas E@D; proteger a confidencialidade e a segurança de dados; prestar assistência a professores e alunos no uso de ferramentas digitais; combinar as abordagens adequadas e limitar o número de plataformas; promover a coesão;” (UNESCO, 2020), entre outras igualmente importantes.

A FENPROF realizou um questionário sobre E@D, em maio de 2020, a professores/as que estavam em teletrabalho. Deste questionário sobressaíram respostas que abordam sobretudo dois tópicos importantes, nomeadamente, a desigualdade entre os/as alunos/as e o desgaste dos/as professores/as. O primeiro pretende mostrar que as desigualdades já existentes se acentuaram, devido à falta de apoio individualizado que alguns alunos/as deixaram de ter com o E@D e, também, por questões de ordem social. O segundo advém da necessidade de reconfiguração e adaptação que cada professor/a teve de mostrar de modo a conseguir satisfazer todas as necessidades educativas dos/as seus/suas alunos/as (FENPROF, 2020).

Da amostra de professores/as regista-se uma “natural prevalência do setor público (96,1% do total)” (*ibidem*, p.4). Segundo os resultados deste questionário, verificou-se que, de uma forma geral, os/as professores/as, utilizaram as plataformas digitais e e-mail para contactar com os/as seus/suas alunos/as, de modo que pudessem trabalhar com as suas turmas, mas também enviar documentação de apoio e reforço de aprendizagens.

Não obstante, até ao momento em que foi realizado o questionário, mais de metade dos/as docentes ainda não tinha conseguido contactar com todos os/as seus/suas alunos/as. Não estavam contactáveis pelos meios que impunham a utilização de computador e/ou *Internet*, mas também não tinham conseguido estabelecer outro tipo de contacto, o que, aparentemente, denunciava um total alheamento em relação à escola (*ibidem*).

Ainda assim, em consonância com o E@D lecionado pelos/as professores/as, o governo português lançou um programa denominado #EstudoEmCasa, emitido pela RTP. Este

programa emitia, e presentemente ainda emite, de acordo com horários previamente definidos, aulas gravadas por professores/as, para cada ano de escolaridade e para todas as disciplinas. Segundo o Ministério da Educação, como este era um produto universal, permitiu que, até os/as alunos/as mais isolados/as, conseguissem aceder a conteúdos educativos, em qualquer parte do território nacional (Ministério da Educação, 2020 a).

Embora este modelo tenha sido importante para manter os/as alunos/as ligados/as à escola e manterem uma rotina escolar, surge a questão se o Estudo em Casa foi, efetivamente, eficaz e se todos/as alunos/as beneficiaram do mesmo modo ou se, eventualmente, reforçou as desigualdades entre as crianças. Na verdade, aliado às sessões televisivas, existem fichas de aplicação e aprofundamento de conhecimentos que estão apenas disponíveis no *site* da RTP. Assim, este reforço de aprendizagem não está acessível a todos/as, uma vez que, nos dias de hoje, ainda existem famílias que não têm computador, *internet* ou até impressora onde possam imprimir as fichas.

É interessante perceber que este impacto do E@D, embora esteja disponível em qualquer parte do território nacional, tem ainda um valor relativo devido às desigualdades socioeconómicas das famílias. Aliás, este é um tema de grande interesse e relevância e que será, seguramente, alvo de futuros estudos.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## 1. Contextualização do Estudo

### 1.1. Caracterização da Instituição

O estágio em 1.º CEB foi realizado numa escola pública situada na cidade de Coimbra. Esta escola, apesar de ser originária da época do Estado Novo, foi recentemente reabilitada. Esta reabilitação tornou a escola num espaço mais moderno e adaptado aos/às alunos/as dos dias de hoje e que, por isso, dispõe de boas condições de acessibilidade entre os espaços e de circulação, de uma forma geral. É ainda uma escola com uma Unidade de Apoio Especializado própria que se destina a alunos/as com Perturbações Do Espectro Do Autismo.

Quanto aos equipamentos é aqui que se detetam algumas das falhas desta instituição. Os materiais audiovisuais e informáticos ou são escassos ou obsoletos, fazendo com que seja preciso a adequação constante durante as atividades. Apesar de não existir uma biblioteca na escola, duas vezes por mês, uma iniciativa chamada “Bibliomóvel”, que consiste numa biblioteca móvel onde as crianças podem requisitar livros tal como numa biblioteca convencional, vem à escola fazendo as delícias das crianças que estão sempre muito entusiasmadas e ansiosas por este momento.

Esta instituição, tendo apenas quatro turmas, tem uma população escolar muito reduzida (no ano letivo 2019/2020 eram 86 alunos/as), o que permite que o ambiente que lá se vive seja muito familiar. Nesta escola trabalham 4 professoras titulares de turma; 4 auxiliares/assistentes operacionais + 1 tarefeira; 3 professoras de educação especial; 4 terapeutas (fisioterapeuta; terapeuta ocupacional; terapeuta da fala; e psicóloga). Existe um Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), que são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos/as os/as alunos/as e, ainda, uma sala *Snoezelen*, que se baseia na teoria da integração sensorial. A partir dos sete sentidos do corpo, trabalha-se a capacidade de organizar as aferências sensoriais e a capacidade de organizar as respostas adaptativas de cada pessoa. Crianças diagnosticadas com Espectro do Autismo são um dos principais quadros clínicos em que esta abordagem apresenta resultados assinaláveis, particularmente na melhoria da relação e da comunicação.

## **1.2. Caraterização do Grupo**

O grupo, com o qual realizei estágio, era uma turma do 2.º ano, constituída por 21 alunos (13 rapazes e 8 raparigas). À exceção de quatro crianças, todas as outras frequentaram o Jardim-Infância. Quanto ao número de alunos/as retidos/as, verifica-se apenas uma criança. Existia uma grande heterogeneidade e diversidade de desempenhos, relacionados com as aprendizagens de conteúdos programáticos e consequente domínio de competências. Este facto exigiu o desenvolvimento de estratégias diferenciadas na abordagem de conteúdos e muito apoio individualizado. De uma forma geral, o nível de aprendizagem global da turma encontrava-se num nível médio baixo, uma vez que alguns dos/as alunos/as não adquiriram as competências necessárias no 1.º ano de escolaridade.

No início do ano letivo, todas as crianças apresentavam dificuldades na aprendizagem de novos conhecimentos, no entanto, ao longo do ano, na sua grande maioria, os/as alunos/as mostraram-se empenhados em aprender e recuperar, atingindo os níveis exetáveis para o 2.º ano de escolaridade.

Apesar disto, três alunos e uma aluna apresentaram sempre muitas arduidades, sobretudo nas áreas do Português e Matemática. Uma das crianças tinha défice de atenção e concentração, outra tinha dificuldade ao nível das funções mentais – memória, raciocínio lógico, e a última revelava ainda um nível de imaturidade muito alto para a sua idade. Por fim, a quarta criança apresentava algumas dificuldades na fala, ao nível da dicção e no domínio dos pré-requisitos para a leitura e escrita.

Na turma existiam cinco alunos/as com Necessidades Educativas Especiais. Três das crianças apresentavam Perturbação do Espectro de Autismo (PEA); uma tinha paralisia cerebral, o que lhe afetava a motricidade grossa e fina, mas cognitivamente estava bastante desenvolvida; por último, tínhamos uma criança com síndrome de Pitt Hopkins, apresentando dificuldades e problemas cognitivos, de motricidade e de fala, sendo que, a nível de raciocínio matemático, notava-se uma evolução e interesse.

Uma dificuldade da turma, enquanto grupo, eram os problemas de comportamento, cujo controlo foi uma preocupação minha e da minha colega de estágio, bem como da professora cooperante.

## 2. A Problemática – pertinência do estudo e objetivos

A problemática em estudo neste trabalho prende-se com a grande questão se, de facto, o nível socioeconómico dos/as alunos/as é determinante para o seu aproveitamento e desempenho escolar. Foi escolhido este tema, para ser trabalhado e aprofundado, uma vez que, enquanto estudante, tanto do Ensino Básico e Secundário como Superior, sempre assisti a discussões e debates sobre como o modo de vida e as condições socioeconómicas das famílias afetam os resultados escolares e a pré-disposição das crianças e alunos/as para aprenderem.

Para além disso, ao longo dos anos, percebi que, principalmente no 1.º CEB, se notava alguma discrepância entre alunos/as oriundos/as de meios socioeconómicos mais favorecidos e de meios socioeconómicos desfavorecidos. Isto é, sempre existiu, na sua grande maioria, uma maior dificuldade em aprender, traduzida em resultados escolares mais fracos, nos/as alunos/as de grupos sociais desfavorecidos/as.

É importante referir que, durante o desenvolvimento deste estudo, a realidade escolar foi alterada devido à pandemia Covid-19, pelo que passou a ser implementado o E@D. De acordo com as diretrizes emanadas pela DGS e pelo governo português, foram desenvolvidos planos de E@D, que consistiam no ensino em casa, através de plataformas diversas como o *Zoom* e o *Google Meets*, em colaboração com o programa Estudo em Casa, transmitido pela RTP. Neste sentido, puderam igualmente apurar-se algumas dificuldades sentidas pelos pais no acompanhamento dos/as seus/suas educandos/as e perceber, ainda, em como o nível socioeconómico das famílias passou a afetar o desempenho e acesso das crianças à educação em E@D.

A Comissão Europeia, na edição de 2017 do Monitor da Educação e Formação da Comissão Europeia, levou-nos a perceber que o nível socioeconómico das crianças é, de facto, um fator que afeta o aproveitamento escolar. Neste sentido, o principal objetivo deste estudo é relacionar o desempenho escolar dos/as alunos/as do 2.º ano de uma Escola pública do 1.º CEB da cidade de Coimbra, com o nível socioeconómico das respetivas famílias e procurar responder à questão central deste trabalho: será que o nível socioeconómico das famílias afeta o aproveitamento escolar das crianças?



### 3. Metodologia

#### 3.1. A Natureza do Estudo

O presente estudo incide num caso específico de uma Escola da cidade de Coimbra onde foi realizado o estágio do 1.ºCEB. Assim, segundo Amado (2014, p. 124, citando Gall e colaboradores, 2007), pode considerar-se um *Estudo de Caso* “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”.

Uma vez que este estudo é baseado apenas na observação e numa abordagem interpretativa dos dados recolhidos, consideramos que a sua natureza é do tipo qualitativo. Segundo Fortin, Côte & Fillion (2009, p. 31), esta abordagem qualitativa “reúne e liga várias ideias entre si, a fim de construir uma nova realidade que tem sentido para os indivíduos que vivem o fenómeno em estudo”. Já Afonso (2005) afirma que a metodologia qualitativa tem a preocupação de recolher informação fiável “usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 14).

Para além disso, Maia (2020) diz que uma abordagem qualitativa “baseia-se na coleta sem medição numérica, prioriza descrições e observações” (p. 9), sendo que essa é precisamente a metodologia adotada neste estudo – recolha de dados, através dos questionários e das fichas de aluno/a, e posterior descrição dos dados recolhidos.

## 4. Amostra

### 4.1. Os pais, as mães e os/as alunos/as

Entende-se por amostra o “subconjunto da população, que se observa com o objetivo de tirar conclusões para a população de onde foi retirada” (Martins, Loura, & Mendes, 2007, p. 11).

No presente estudo, os sujeitos da amostra são os/as alunos/as do 2.º ano de uma Escola do 1.º CEB e os seus respetivos pais e mães. Apesar de a turma ser constituída por 21 alunos/as, nem todos são elegíveis para a colaboração deste trabalho, uma vez que um aluno frequenta o ensino doméstico e quatro têm NEE, não sendo, por isso, avaliados da mesma forma que os/as restantes. Deste modo, para efeitos de amostra deste estudo, são considerados 16 alunos/as, sendo que destes 9 são rapazes e 7 são raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos; 16 pais com idades compreendidas entre os 36 e os 55 anos; e 16 mães com idades compreendidas entre os 34 e os 47 anos.

## 5. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

### 5.1. Inquérito por Questionário

Para a recolha de dados foi aplicado um inquérito por questionário, via *Google Forms*, aos pais e mães (Cf. Apêndice 1), com o intuito de recolher algumas informações sobre os contextos socioeconómicos dos/as alunos/as. A recolha de dados é definida por Ketele e Roegiers (1993) como “um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, (...) cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (p. 17).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), um inquérito por questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 888).

No seu estudo, intitulado *Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa*, Maia (2020) diz que “questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes”, no nosso caso, os informantes são os pais e mães dos/as alunos/as da nossa amostra. Para além disso, a mesma autora refere ainda que os questionários possibilitam uma recolha de dados mais rápida e que existe uma menor inibição do informante, uma vez que permite o anonimato das respostas.

O questionário foi enviado por e-mail. Foi escolhida esta estratégia dado que, com a entrada da escola em E@D, tornou-se impossível entregar os questionários pessoalmente aos pais e mães para que pudessem responder. De qualquer das formas, o questionário foi a opção perfeita dado que um dos seus principais objetivos é realmente conhecer a população a quem se administra, nomeadamente as suas condições e modos de vida, mas também outros aspetos como valores e opiniões (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para além disso, um questionário traz a vantagem de que se pode “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 889), sendo esse o principal objetivo deste estudo.

O questionário era constituído por uma questão sobre cada um/uma dos/as alunos/as, nomeadamente o número de irmãos, e seis questões aos pais e mães, sendo que as respostas eram dadas individualmente, ou seja, tanto o pai como a mãe teriam de responder à mesma pergunta. Das seis questões, quatro eram de resposta fechada e duas de resposta aberta.

## **5.2. Fontes Documentais**

Como fontes documentais podem ser utilizadas todo o tipo de documentos variados e disseminados, como jornais, revistas, relatórios, documentos, vídeos, entre muitos outros (Fonseca, 2002). Este tipo de pesquisa utiliza sobretudo fontes primárias, isto é, dados e informações que não foram tratados.

Como fontes documentais, foram utilizadas, com a devida autorização, as fichas de aluno/a disponibilizadas para consulta. Estas contêm outras informações sobre o/a aluno/a e agregado familiar, igualmente, relevantes para este estudo. Foram, ainda, utilizadas outras

fontes documentais, nomeadamente as grelhas de avaliação de cada período do ano letivo, elaboradas pela professora cooperante.

Sem estes documentos, que permitiram registar o aproveitamento escolar para cada disciplina, seria impossível correlacionar com os dados obtidos no questionário e com as fichas de aluno/a, que permitiram definir o nível socioeconómico dos/as alunos/as.

## 6. Instrumentos e Técnicas de Análise de Dados

### 6.1. Análise Estatística

Para a análise dos dados obtidos, através do questionário e das fichas de alunos/as, decidiu-se organizá-los estatisticamente com o auxílio do *Microsoft Excel*. Com este programa, que é de fácil manuseio e está disponível atualmente em qualquer computador, conseguiu-se construir Tabelas e Gráficos circulares que permitiram compilar os dados e, deste modo, percebê-los e interpretá-los mais facilmente.

### 6.2. Análise do Conteúdo

Para Amado (2014, p. 302), o conceito de “análise de conteúdo” sofreu, ao longo dos anos, alterações no que diz respeito ao seu significado, adquirindo agora um “sentido mais interpretativo, inferencial”. Deste modo, o mesmo autor refere que o principal objetivo deste tópico é “proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (p. 303). Também para Krippendorff (1990, p.28, citado por Amado, 2014, p. 303) esta é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Para Vala (1986) a análise do conteúdo possibilita “efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104).

É importante referir que para a análise do conteúdo definiram-se categorias de análise que pretendem mostrar “as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2014, p. 313). Desde modo, as categorias selecionadas foram: a distribuição dos/as alunos/as em função dos escalões ASE; a distribuição dos/as alunos/as em função das freguesias de residência; as habilitações académicas do pai; as habilitações académicas da mãe; o NSE das famílias; as classificações dos 1.º/2.º/3.º períodos, por disciplina.

## 7. Apresentação e Discussão dos Dados

O presente estudo foi feito com 16 alunos/as, 9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, do 2.º ano do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

**Tabela 1 - Distribuição dos alunos/as em função do Escalão da ASE.**

<i>Ação Social Escolar</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Sem Escalão</i>	10	62,5 %
<i>Escalão A</i>	4	25 %
<i>Escalão B</i>	2	12,5 %
<i>Total</i>	16	100 %

Quanto ao apoio social, através da Tabela 1, consegue perceber-se que apenas uma pequena parte da amostra beneficia de apoio da ASE, 6 alunos/as (5 rapazes e 1 rapariga).

**Tabela 2 - Distribuição dos alunos/as em função da freguesia de residência.**

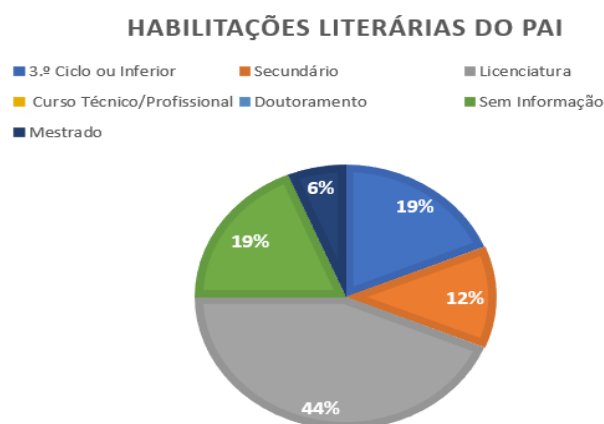
<i>Freguesia de Residência</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>1</i>	10	62,5%
<i>2</i>	1	6,25%
<i>3</i>	2	12,5%
<i>4</i>	1	6,25%
<i>5</i>	1	6,25%
<i>6</i>	1	6,25%
<i>Total</i>	16	100%

Através da observação da Tabela 2, verifica-se que os locais de residência se distribuem por 6 freguesias, as quais estão identificadas de 1 a 6, sendo que o 1 representa a freguesia onde se situa a escola e, portanto, os/as alunos/as que vivem mais perto e o 6 representa a freguesia de residência mais distante.

Assim, a partir da análise da Tabela acima mencionada, percebemos que a maioria dos/as alunos/as reside na freguesia 1 (10 alunos/as), correspondendo a 62,5% da amostra, 2 residem numa freguesia relativamente próxima (freguesia 2), seguindo-se a freguesia 3 com 12,5% da amostra. Apenas 1 aluno reside bastante longe da escola, tendo de fazer, mais ou menos, 45 minutos de viagem todos os dias.

**Tabela 3 - Habilitações literárias do pai dos alunos/as pertencentes à amostra.**

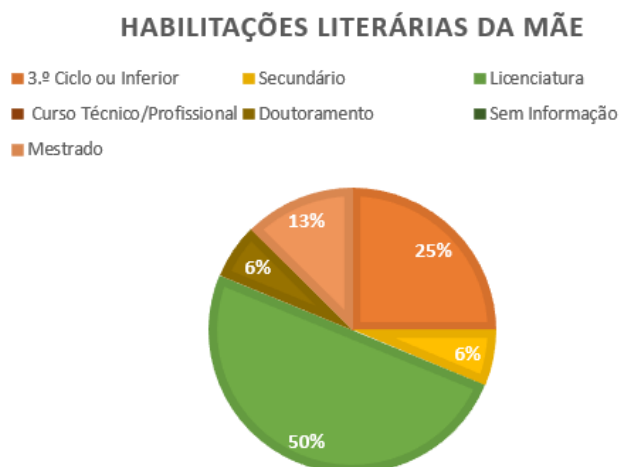
<i>Habilitações do Pai</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
3.º CEB ou Inferior	3	19%
Secundário	2	12%
Curso Técnico/Profissional	0	0%
Licenciatura	7	44%
Mestrado	1	6%
Doutoramento	0	0%
Sem Informação	3	19%
<i>Total</i>	16	100%

**Figura 3 - Habilitações literárias do pai dos/as alunos/as pertencentes à amostra.**

Em termos de habilitações literárias dos pais dos/as alunos/as da amostra, podemos observar, a partir da Tabela 3 e da Figura 3, que 19% dos pais não concluíram o ensino que, nos dias de hoje, é obrigatório. Desta amostra, 12% dos pais têm, como habilitação literária, o ensino secundário, 44% uma licenciatura e 6% um mestrado. É importante referir que não existem dados para análise de 19% dos pais (3 pais), uma vez que num dos casos o pai é já falecido e, nos outros dois casos, simplesmente, não responderam ao questionário, bem como não existem informações passíveis de consultar nas fichas de aluno.

**Tabela 4 - Habilitações literárias da mãe dos/as alunos/as pertencentes à amostra.**

<i>Habilitações da Mãe</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>3.º CEB ou Inferior</i>	4	25%
<i>Secundário</i>	1	6%
<i>Curso Técnico/Profissional</i>	0	0%
<i>Licenciatura</i>	8	50%
<i>Mestrado</i>	2	13%
<i>Doutoramento</i>	1	6%
<i>Sem Informação</i>	0	0%
<i>Total</i>	16	100%

**Figura 4 Habilitações literárias da mãe dos/as alunos/as pertencentes à amostra.**

Da análise dos dados sobre as habilitações literárias das mães dos alunos/as, verifica-se, a partir da Tabela 4 e da Figura 4, que metade das mães tem como habilitações académicas a Licenciatura, 25% tem apenas o 3.º CEB ou inferior, duas mães têm o secundário e ainda uma mãe estudou até concluir um doutoramento.

**Tabela 5 - Nível Socioeconómico das Famílias**

<i>NSE</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>1</i>	2	12,5%
<i>2</i>	2	12,5%
<i>3</i>	1	6,25%
<i>4</i>	11	68,75%
<i>Total</i>	16	100%



Quanto ao nível socioeconómico das famílias da amostra, usou-se a escala definida por Saavedra (2001) e referenciada na alínea d), ponto 2 do enquadramento teórico deste trabalho. A partir da Tabela 5 observa-se que a grande maioria das famílias pertence ao Nível Socioeconómico 4, cerca de 68,75%. Apenas duas famílias se situam num NSE 1.

Quanto às classificações obtidas pelos/as alunos/as, em cada uma das áreas disciplinares, em cada período do ano letivo, após a análise dos documentos *Excel* que nos foram facultados, construíram-se as Tabelas 6, 7 e 8. Estas apresentam a frequência de alunos/as por classificação em cada disciplina.

**Tabela 6 - Classificações do 1.º Período por disciplina.**

<i>Classificações 1.º Período Português</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	1	6,25%
<i>Suficiente</i>	4	25%
<i>Bom</i>	7	43,75%
<i>Muito Bom</i>	4	25%
<i>Total</i>	16	100%
<i>Classificações 1.º Período Matemática</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	3	18,75%
<i>Suficiente</i>	3	18,75%
<i>Bom</i>	6	37,50%
<i>Muito Bom</i>	4	25%
<i>Total</i>	16	100%
<i>Classificações 1.º Período Estudo do Meio</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	0	0%
<i>Suficiente</i>	3	18,75%
<i>Bom</i>	7	43,75%
<i>Muito Bom</i>	6	37,50%
<i>Total</i>	16	100%

Para o 1.º Período, conseguimos observar, a partir da Tabela 6, que ao nível do Português a classificação mais obtida foi Bom, com uma percentagem de 43,75%. Ao nível da Matemática mantém-se o paradigma, no entanto existem mais alunos/as classificados com o nível Insuficiente, nomeadamente três. Por fim, ao nível do Estudo do Meio não existem

classificações negativas, sendo que é nesta área, de entre as três, que se revelam mais alunos/as classificados com Muito Bom (37,50%, ou seja, seis alunos/as).

**Tabela 7 - Classificações do 2.º Período por disciplina.**

<i>Classificações 2.º Período Português</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	0	0%
<i>Suficiente</i>	5	31,25%
<i>Bom</i>	6	37,50%
<i>Muito Bom</i>	5	31,25%
<i>Total</i>	16	100%
<i>Classificações 2.º Período Matemática</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	0	0%
<i>Suficiente</i>	4	25%
<i>Bom</i>	7	43,75%
<i>Muito Bom</i>	5	31,25%
<i>Total</i>	16	100%
<i>Classificações 2.º Período Estudo do Meio</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	0	0%
<i>Suficiente</i>	3	18,75%
<i>Bom</i>	7	43,75%
<i>Muito Bom</i>	6	37,50%
<i>Total</i>	16	100%

Já no 2.º Período nenhuma das disciplinas apresenta classificações negativas, tendo-se notado uma evolução nesse sentido. Ao nível do Português a classificação mais obtida foi a de Bom (6 alunos/as), sendo que cinco alunos/as obtiveram Muito Bom e cinco Suficiente. Na área da Matemática, 25% dos/as alunos/as obtiveram a classificação de Suficiente, no entanto, mais de metade dos/as alunos/as alcançaram mais que isso. Por fim, em Estudo do Meio, a grande parte dos/as alunos/as obteve uma classificação superior a *Suficiente*.

**Tabela 8 - Classificações do 3.º Período por disciplina.**

<i>Classificações 3.º Período Português</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	0	0%
<i>Suficiente</i>	5	31,25%
<i>Bom</i>	6	37,50%
<i>Muito Bom</i>	5	31,25%
<i>Total</i>	16	100%

<i>Classificações 3.º Período Matemática</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	0	0%
<i>Suficiente</i>	4	25%
<i>Bom</i>	7	43,75%
<i>Muito Bom</i>	5	31,25%
<i>Total</i>	16	100%

<i>Classificações 3.º Período Estudo do Meio</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	0	0%
<i>Suficiente</i>	3	18,75%
<i>Bom</i>	7	43,75%
<i>Muito Bom</i>	6	37,50%
<i>Total</i>	16	100%

No 3.º Período, como se pode observar na Tabela 8, as classificações obtidas pelos/as alunos/as da amostra são exatamente as mesmas que foram obtidas no 2.º Período, não tendo havido quaisquer alterações neste sentido.

## 8. Análise dos Resultados

Após a organização dos dados obtidos em Tabelas e Gráficos, bem como a sua apresentação e discussão, procura-se, agora, fazer a sua análise com a finalidade de, posteriormente, poder tirar algumas conclusões. No entanto, a tarefa de analisar resultados como um todo e correlacioná-los, tendo tantos elementos para avaliar, não é tarefa fácil. Para tornar mais perceptível, construiu-se a Tabela 9, tendo-se atribuído uma letra a cada aluno/a e na mesma linha colocou-se o seu Nível Socioeconómico<sup>1</sup>, a média das suas avaliações no 1.º Período, no 2.º Período e no 3.º Período.

*Tabela 9 - Os alunos e alunas e o seu NSE e médias dos resultados por período.*

ALUNO/A	NSE	MÉDIA 1.º PERÍODO	MÉDIA 2.º PERÍODO	MÉDIA 3.º PERÍODO
<b>A</b>	<b>2</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
<i>B</i>	4	Bom	Bom	Bom
<i>C</i>	4	Bom	Bom	Bom
<i>D</i>	4	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<i>E</i>	4	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<b>F</b>	<b>1</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
<i>G</i>	4	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<i>H</i>	4	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<b>I</b>	<b>1</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
<i>J</i>	4	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<i>K</i>	4	Bom	Bom	Bom
<b>L</b>	<b>2</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
<i>M</i>	4	Bom	Bom	Bom
<i>N</i>	4	Bom	Suficiente	Bom
<i>O</i>	4	Bom	Bom	Bom
<i>P</i>	3	Bom	Bom	Bom

De acordo com a Tabela 5, apresentada no ponto de apresentação e discussão dos dados, percebemos que a grande maioria das famílias pertence ao Nível Socioeconómico 4, cerca de 68,75%. Com a ajuda da Tabela 9, conseguimos compreender que os/as alunos/as pertencentes a esse NSE obtiveram resultados entre Bom e Muito Bom. Já os alunos e

<sup>1</sup> Atribuído de acordo com a distribuição dos NSE de Saavedra (2001).

alunas pertencentes a um NSE mais baixo (destacados na Tabela 9 a **Bold**) tiveram, igualmente, resultados mais baixos, com médias entre o insuficiente e o suficiente.

Também para análise decidimos correlacionar a formação dos progenitores dos alunos/as com as médias dos seus resultados por período.

*Tabela 10 - Os alunos e alunas e a formação dos progenitores e médias dos resultados por período.*

LETRA	FORMAÇÃO DO PAI	FORMAÇÃO DA MÃE	MÉDIA 1.º PERÍODO	MÉDIA 2.º PERÍODO	MÉDIA 3.º PERÍODO
<b>A</b>	<b>2º CEB</b>	<b>3º CEB</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
B	Licenciatura	Doutoramento	Bom	Bom	Bom
C	N/T	Mestrado	Bom	Bom	Bom
D	Mestrado	Licenciatura	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E	Licenciatura	Licenciatura	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<b>F</b>	<b>Desconhecida</b>	<b>3º CEB</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
G	Licenciatura	Mestrado	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
H	Licenciatura	Licenciatura	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<b>I</b>	<b>Desconhecida</b>	<b>3º CEB</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
J	Licenciatura	Licenciatura	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
K	Licenciatura	Licenciatura	Bom	Bom	Bom
<b>L</b>	<b>3º CEB</b>	<b>2º CEB</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>
M	Secundário	Licenciatura	Bom	Bom	Bom
N	Secundário	Licenciatura	Bom	Suficiente	Bom
O	Licenciatura	Licenciatura	Bom	Bom	Bom
<b>P</b>	<b>3º CEB</b>	<b>Secundário</b>	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>

A partir da Tabela 10, conseguimos perceber que os/as filhos/as em que ambos os progenitores têm formação académica inferior ou igual ao nível secundário, são aqueles/as que registam médias por período mais baixas (destacado a **Bold**).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



O principal objetivo deste estudo era analisar a relação entre o nível socioeconómico dos alunos e alunas da escola onde realizei o estágio em 1.º CEB e o seu desempenho escolar. Desta forma, pretendia-se dar resposta à questão central: qual a relação entre as condições socioeconómicas das famílias e a aprendizagem das crianças?

De facto, com os dados recolhidos, organizados e analisados pode perceber-se que, de facto, os resultados escolares dos/as alunos/as estão diretamente relacionados com o NSE das famílias. Ou seja, percebeu-se que, quanto mais alto for o NSE, melhores são os resultados escolares e vice-versa. Normalmente, famílias pertencentes a um NSE baixo, têm um baixo nível cultural, eventualmente, porque as suas prioridades não serão, certamente, gastar o seu dinheiro em idas ao teatro, cinema, museus e outros centros culturais, visto que têm de, em primeiro lugar, adquirir bens essenciais. Consequentemente, os/as seus/suas filhos/as terão uma base cultural, linguística e de aprendizagens extraescola inferiores aos/às alunos/as com um NSE elevado.

Para além desta análise, procurou-se, igualmente, tentar perceber se as habilitações literárias dos/as progenitores/as tinham alguma relação com o desempenho escolar dos/as seus/suas filhos/as. Os dados permitem afirmar que, tal como acontecia com a relação entre o NSE e os resultados, quando os pais e as mães têm habilitações literárias superiores ao nível secundário, as crianças têm melhores resultados escolares. Progenitores/as com baixas habilitações literárias têm menos capacidades no acompanhamento escolar dos/as seus/suas educandos/as, ou porque têm muito tempo ocupado a trabalhar, ou porque não dominam os conteúdos programáticos, ou até porque, por vezes, não dão muita importância à vida escolar dos/as filhos/as.

Também se pode dizer que o NSE das famílias influencia a aprendizagem das crianças no E@D. Quando o modelo de ensino passou a ser a distância, constatou-se que algumas crianças não participavam nas sessões *zoom*, porque não tinham meios informáticos, além da falta de apoio dos pais e das mães. Essas crianças são as que, na Tabela 5, mostraram ter um NSE mais baixo. Para além disso, no questionário lançado aos pais para a obtenção de dados úteis para este estudo, colocou-se a questão, tanto ao pai como à mãe, sobre quais eram as suas dificuldades com o E@D. Os pais revelaram ter pouco tempo para estar com as crianças; falta de tempo para conciliar o seu próprio teletrabalho e a telescola; falta de conhecimento de técnicas pedagógicas e, ainda, alguns revelaram não conhecer as



dificuldades encontradas no acompanhamento do estudo do/a seu/sua educando/a, uma vez que estão separados e o filho ou a filha está com a mãe. De salientar, ainda, que um pai referiu a falta de contato com os colegas e professores, sendo a sua resposta a que se passa a citar: “Principalmente a falta do convívio com os professores e colegas de escola. Percebemos o quão importante é a figura dos professores na hora de explicar e tirar dúvidas nos exercícios propostos”.

Por sua vez, as mães revelaram problemas similares, sendo referido, por algumas delas: “Problemas em dar nova matéria porque atualmente certos assuntos são complicados de explicar. E no meu caso no meu tempo escolar eram mais simples”; “Falta de conteúdo adequado ao segundo ano, principalmente o da Escola em Casa”; e ainda a falta de concentração das crianças pela falta de convívio com amigos.

Podemos, então, admitir que, após a pesquisa e tratamento de dados efetuados neste trabalho e, tal como Ferreira, Flores & Casas-Novas (2017) já tinham constatado, o contexto socioeconómico de origem de um/a aluno/a é e permanece como um fator determinante no seu sucesso escolar.

Por fim, é de salientar o esforço e a atenção do Ministério da Educação e do Governo Português na criação de medidas de política educativa, tentando minimizar as desigualdades ainda existentes. No entanto, nem sempre as práticas acompanham estas medidas, as quais de nada servem se os professores não tiverem condições para as aplicarem e se empenharem para oferecer aos/às seus/suas alunos/as oportunidades iguais. Trabalhando todos/as em conjunto, professores/as e ME, mantenho a esperança de que, futuramente, tenhamos uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais inclusiva.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., . . . Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5.º ano. *VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2011). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *Seminário sobre a Promoção do Sucesso Escolar* (pp. 1-12). Porto: Universidade Católica. Obtido de <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Sucesso%20escolar-texto%20para%20livro%20%20Joaquim%20Machado%20v%202.pdf>
- Benavente, A. (1989). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas futuras* (pp. 715-733). Porto: I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Benavente, A., & Correia, M. (1980). *Obstáculos ao Sucesso Escolar na Escola Primária*. Lisboa: IED.
- Comissão Europeia. (9 de novembro de 2017). *Educação e formação na Europa: as desigualdades continuam a ser um desafio*. Obtido em 31 de outubro de 2020, de Comissão Europeia: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP\\_17\\_4261](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_17_4261)
- Crahay. (2000). *L'École peut-elle être juste et efficace?\_ de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Larcier.
- Cró, M. (2013). *A escola e as condições socioeconómicas das famílias - O caso da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas .
- Eurydice. (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão.
- FENPROF. (2020). *O ensino a distância (E@D) - as perceções e a(s) palavra(s) dos professores*. FENPROF. Obtido em 24 de novembro de 2020, de [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_12667/Anexos/ED\\_-\\_a\\_percecao\\_dos\\_professores.pdf?utm\\_source=phplist547&utm\\_medium=email&utm\\_content=HTML&utm\\_campaign=FENPROF+divulga+os+resultados+do+question%C3%A1rio+sobre+ensino+a+dist%C3%A2nc](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf?utm_source=phplist547&utm_medium=email&utm_content=HTML&utm_campaign=FENPROF+divulga+os+resultados+do+question%C3%A1rio+sobre+ensino+a+dist%C3%A2nc)

- Fernandes, A. (1991). *O insucesso escolar in A Construção Social da Educação Escolar*, Col. *Biblioteca Básica de Educação e Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor.
- Ferreira, A. S., Flores, I., & Casas-Novas, T. (2017). *Introdução ao estudo - Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Figueiredo, L. (2011). *As vivências para além da teoria*. Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.
- Fonseca, J. J. (2002). *Metodologia de pesquisa científica*. Fortaleza: Apostila.
- Fortin, M. -F., Côte, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: LUSODIDACTA.
- Heyneman, S. (1986). *The search for school effects in developing countries*. Washington DC: World bank, economic development institute.
- Ketele, J. -M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação - Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*(73), 151-169.
- Maia, A. B. (2020). *Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa*. São Carlos - São Paulo: Pedro e João Editores.
- Martinho, B. (2007). *O Insucesso Escolar numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um contexto sócio-cultural carenciado*. Faro: Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Escola Superior de Educação.
- Martins, A., & Cabrita, I. (1991). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. G., Loura, L. C., & Mendes, M. F. (2007). *Análise de dados - texto de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 11 de janeiro de 2021, de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5142/1/Analise\\_de\\_dados.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5142/1/Analise_de_dados.pdf)
- Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar - a escolaridade obrigatória no arquipélago da madeira*. 2006: Universidade da Madeira.
- Ministério da Educação. (2020 a). *#estudoemcasa 2020/2021*. Obtido em 25 de novembro de 2020, de estudoemcasa: <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>
- Ministério da Educação. (2020 b). *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*. Direção Geral da Educação. Obtido em 24 de

novembro de 2020, de Direção-Geral da Educação - Apoio às Escolas 2019-2020:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro\\_ead\\_vfinal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf)

OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. Obtido de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ca768d40-en.pdf?expires=1610393992&id=id&accname=guest&checksum=9CB945366BE43DA4BC8D9EE2A80BD589>

Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill.

PORDATA. (12 de 02 de 2020). *Agregados domésticos privados monoparentais: total e por sexo*. Obtido em 10 de outubro de 2020, de PORDATA: Base de dados Portugal Contemporâneo:  
<https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%c3%a9sticos+privados+monoparentais+total+e+por+sexo-20>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajetos* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. pp. 85-91. Obtido em 25 de novembro de 2020, de <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/563/1/85-91FCT2004-3.pdf>

Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar - A importância do nível socioeconómico e do género. Em L. Saavedra, *Psicologia* (Vol. XV, pp. 67-92). Universidade do Minho.

Silva, R. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do ensino básico : o insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Braga: Universidade do Minho.

Ullastres, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Espanha: Fundación Alternativas.

UNESCO. (2020). *Ensino à distância: as 10 recomendações da UNESCO*. Obtido em 24 de novembro de 2020, de Comissão Nacional da UNESCO - Ministério dos Negócios Estrangeiros: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/covid-19/ensino-a-distancia-as-10-recomendacoes-da-unesco>

Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Org.). Porto: Edições Afrontamento.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de julho de 1964, publicado no Diário do Governo, Série I – n.º 160, de 9 de julho de 1964

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, publicada no Diário da República, Série I – n.º 237, de 14 de outubro de 1986

Despacho n.º 162/ME/91, publicado no Diário da República, 2.ª série – n.º 244, de 23 de outubro de 1991 [substituído por Despacho Normativo n.º 98/92, publicado no Diário da República, Série I-B – n.º 140, de 20 de junho de 1992]

Lei n.º 115/97, 19 de setembro de 1997, publicada no Diário da República, Série I-A – n.º 217, de 19 de setembro de 1997

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006, publicado no Diário da República, 1.ª série-b – n.º 5, de 6 de janeiro de 2006

Portaria n.º 835/2009, de 31 de julho de 2009, publicado no Diário da República, Série I – n.º 147, de 31 de julho de 2009

Despacho n.º 100/2010, publicado no Diário da República, 2.ª série — n.º 2, de 5 de janeiro de 2010

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro de 2012, publicada no Diário da República, Série I – n.º 172, de 5 de setembro de 2012

Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro de 2012, publicado no Diário da República, Série I – n.º 252, de 31 de dezembro de 2012

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho de 2013, publicado no Diário da República, Série I – n.º 131, de 10 de julho de 2013

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 143, de 26 de julho de 2017

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, publicado no Diário da República, Série I – n.º 129, de 6 de julho de 2018

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série — n.º 138, de 19 de julho de 2018

Portaria 359/2019, de 8 de outubro de 2019, publicada no Diário da República, Série I — n.º 193, de 8 de outubro de 2019



## **APÊNDICES**

# Inquérito às Famílias

O presente questionário faz parte do Relatório Final, que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra. Tem como objetivo tentar perceber a importância do contexto familiar para o sucesso escolar dos/as alunos/as.

A sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, desde já agradeço a sua disponibilidade e cooperação, garantido o anonimato das respostas.

Alguma dúvida ou questão pode contactar-me através deste email:

[pinto.andreia96@gmail.com](mailto:pinto.andreia96@gmail.com)

Grata pela colaboração,

A Estagiária

Andreia Pinto

**\*Obrigatório**

Sobre o/a aluno/a

1. Número de irmãos \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4 ou +

Dados relativos ao pai

2. Idade \*

---

## 3. Estado Civil \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Solteiro

☐ Casado

☐ Divorciado

☐ Viúvo

☐ Outra: \_\_\_\_\_

## 4. Habilitações Académicas \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 3º Ciclo ou inferior

☐ Secundário

☐ Licenciatura

☐ Curso Técnico/Profissional

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Outra: \_\_\_\_\_

## 5. Profissão \*

\_\_\_\_\_

## 6. Local de Residência (freguesia) \*

\_\_\_\_\_

7. Na atual situação, quais são as dificuldades que tem encontrado no acompanhamento do estudo do seu educando? \*

---

---

---

---

---

Dados relativos à mãe

8. Idade \*

---

9. Estado Civil \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Solteira

☐ Casada

☐ Divorciada

☐ Viúva

☐ Outra: 

---

## 10. Habilitações Académicas \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 3º Ciclo ou inferior
- ☐ Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Curso Técnico/Profissional
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

## 11. Profissão \*

\_\_\_\_\_

## 12. Local de Residência (freguesia) \*

\_\_\_\_\_

## 13. Na atual situação, quais são as dificuldades que tem encontrado no acompanhamento do estudo do seu educando? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dados relativos a outro grau de parentesco (caso se aplique)

## 14. Qual é o grau de parentesco?

\_\_\_\_\_

## 15. Idade

---

## 16. Estado Civil

*Marcar apenas uma oval.*☐ Solteiro/a☐ Casado/a☐ Divorciado/a☐ Viúvo/a☐ Outra: 

---

## 17. Habilitações Académicas

*Marcar apenas uma oval.*☐ 3º Ciclo ou inferior☐ Secundário☐ Licenciatura☐ Curso Técnico/Profissional☐ Mestrado☐ Doutoramento☐ Outra: 

---

## 18. Profissão

---

## 19. Local de Residência (freguesia)

---

20. Na atual situação, quais são as dificuldades que tem encontrado no acompanhamento do estudo do seu educando?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

